

I. un enfoque para pensar y hacer la formación de ciudadanía¹

1. el concepto “formación”:

- o alude a un proceso en el cual algo o alguien adquieren una determinada “forma”. este proceso de “tomar forma” puede entenderse como un desarrollo evolutivo desde un punto inicial inmanente, que se va en-formando, tomando forma o formas y que es definido inicialmente como no desplegado en sus posibilidades;
- o bien puede entenderse como una in-formación, cuyo punto inicial está fuera, en alguna instancia in-formativa, esto es, en formas capaces de ir hacia lo que no tiene forma y moldearlo de alguna manera.

es decir, en la idea de formación se ponen en juego factores endógenos y exógenos. por eso es tan tentador usar este término para hablar de la educación.

esta reflexión previa nos puede dar algunos criterios para discutir la formación ciudadana (o la educación ciudadana):

- ¿se trata acaso de dejar que se desarrolle la ciudadanía que cada uno de nosotros tiene como potencia?
- ¿o se trata de dejar que una potencia exterior nos in-forme como ciudadanos, es decir, nos dé la forma de la ciudadanía?

en ambos casos estamos suponiendo que la ciudadanía tiene una forma “dada”, y que, en el mejor de los casos, podemos llegar a conocer las leyes de su desarrollo en-formativo, por un lado, o bien las mejores tácticas de disciplinamiento in-formativo, por otro lado.

2. una formación buscando su sujeto

la formación del individuo está determinada por las condiciones materiales de las relaciones de producción que se han ido generando a lo largo de la historia, por lo cual en el proceso de formación hay que distinguir entre “alienación” y “emancipación” (proceso a la vez individual y colectivo indispensable para des/naturalizar la ideología dominante que ha impuesto como “natural” la explotación del hombre por el hombre).²

revisar la genealogía del concepto de “formación” permite comprender la relación del saber con el poder, entendido como “dominio” (como insistentemente lo ha remarcado M.Foucault, disciplinando toda forma alternativa a la hegemónica, que es, entonces “anormal” y necesita ser vigilada y castigada).

¹ En relación con esta cuestión, consideramos muy provocadoras las ideas y conceptos propuestos por el filósofo argentino Carlos Cullen en:

“El conocimiento ‘forma’ cuando se sabe ‘deformado’ por el suelo que habitamos”.
En: *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 585-602, nov. 2014

² en el sentido con el que Antonio Gramsci insistió en la importancia del rol de la educación y de la cultura en esta “lucha por la hegemonía”, como forma de crítica a la ideología.

en este modo de pensar, la formación es ya una praxis determinada por un proceso socio-histórico, y no meramente por el uso prudente de la facultad de pensar o el buen uso de la razón metódicamente disciplinada.

una praxis que insiste en la idea de una “acción comunicativa”³, que abre claramente para la formación la relación intersubjetiva, mediada, justamente, por la normatividad de reglas del diálogo, desde el supuesto de una comunidad ideal de hablantes. no se trata ya meramente de la autonomía como “juicio moral” sino de la autonomía como lucha por el reconocimiento que busca consensos en las reglas o normas que regirán la acción de los interesados.

sin duda, entender la praxis de la formación como acción comunicativa pone en juego el tema de la participación de los interesados, tema que la pedagogía dialógica, con Paulo Freire a la cabeza, ponen en el centro de todo proceso educativo y formativo.

al mismo tiempo, la formación no solo debe ser una praxis comunicativa y dialógica sino que es necesario agregar que debe ser liberadora, entre otras razones, porque no se da habitualmente una situación ideal de simetría de los hablantes, y es necesario, entonces, explicitar la situación real de opresión y de exclusión de buena parte de la humanidad involucrada en los procesos de formación.

sin embargo, no alcanza con buscar que en el proceso de formación se ponga en juego “el conocimiento emancipatorio” -en el contexto que lo definen las epistemologías emergentes desde EL SUR (poscolonial, posimperial y pospatriacal). con este sentido, sigue vigente la insistencia de Paulo Freire en una “pedagogía del oprimido” y una “pedagogía de la autonomía”, retomando la idea de una “educación como práctica de la Libertad”.⁴

4. la experiencia de la historicidad en el proceso de individuación

la formación es praxis (comunicativa y liberadora), pero es también experiencia, y por lo mismo, la posibilidad de distinguir lengua y habla⁵: y sin experiencia, no hay formación de un sujeto del lenguaje y de la historia.

sin duda que esto habla de la necesaria historicidad presente en la “formación”, sin tener que apelar a modelos arquetípicos o a-históricos, para llegar a ser sujeto que habla y piensa bien. así se entiende la “formación” como cuidado de sí, es decir, resistencia a la des-subjetivación, o a la privación de experiencia.

aceptar que la formación además de “praxis” es “experiencia” o “cuidado de sí” implica no entender la forma ni como idea o esencia arquetípica, ni como subjetividad a priori. se trata de modelos históricos, donde hay que dejar jugar a la verdad como relaciones o juegos de poder, y no pretender que el formado simplemente se modele conforme a un prototipo de sujeto “bien formado” o “culto” o simplemente “bien educado”, suponiendo una forma canónica de entender la verdad.

³ como la propone J.Habermas, recogiendo la crítica a la razón instrumental de sus colegas de Frankfurt Adorno y Horckheimer.

⁴ como “la pedagogía de la liberación” que propone también Enrique Dussel en su *Ética de la Liberación*.

⁵ en el sentido que le da Giorgio Agamben (2007, p. 7), cuando diagnostica “que al hombre contemporáneo se le ha expropiado su experiencia”

5. la formación es responsabilidad y cuidado del otro en cuanto otro

la formación es capacidad de dar respuesta a la interpelación ética del otro en cuanto otro: es decir, comienza siempre por ser hospitalidad, acogida del rostro del otro que interpela éticamente diciendo: “heme aquí, no me violentes”. en este sentido, anterior a toda anterioridad, la iniciativa, en la formación, la tiene el otro en cuanto otro, y es esa alteridad “el verdadero maestro” que forma y posibilita que se dé praxis, comunicativa y liberadora, experiencia y cuidado de sí, y la convierte en hospitalidad.

desde siempre somos “guardianes de nuestros hermanos”, es decir responsables, de la formación, precisamente el sabernos “vulnerables”, es decir, siempre interpelables por el rostro del otro en cuanto otro.

ningún momento ni modo de la formación, entonces, puede justificar cualquier tipo de violencia a la alteridad. en este sentido, en la formación como praxis, como experiencia y cuidado de sí siempre se pone en juego el cuidado del otro en cuanto otro: es decir, simplemente, la justicia.

6. la identidad de la formación

es el estar que precede al ser, el margen de arraigo en el suelo que se habita, justamente como “instalación” en el estar, meramente estar, que es lo profundo sin nombre y sin dueño, porque es la “tierra de nadie” y por lo mismo, la de todos, y que se da como el “hambre o indigencia originaria que va desde el pan hasta la divinidad”, y entonces la formación va aconteciendo como un “remedio” a esta indigencia, pero siempre como un “acierto” fundante de sentido, que permite “adjetivar” el ser, y entender la “forma” encontrada “lúdicamente” (es decir no como certeza necesaria) como un estar-siendo, y no pretende comprender la formación como lograr un ser sin estar, como si pudiéramos conjurar la presión del estar y sacarnos el “lastre” de encima.

precisamente de esto se trata en la formación: que desde el estar y la vulnerabilidad pueda cada uno y todos, encontrar el sujeto, es decir, el sujeto que goza, actúa y piensa, el sujeto que se comunica, el sujeto que hace historia cuidando su sí mismo y resistiendo a la exclusión de los “muchos”.

es decir la formación es praxis, experiencia, cuidado de sí y cuidado del otro, cultura que busca su sujeto, su estar-siendo-así, siempre gravitada por el suelo que se habita.

7. la relación de la formación y el conocimiento como resistencia y creatividad

la formación como la búsqueda del ser sujeto desde el mero estar, y no como la imposición de un modelo único de sujeto para aprender a ser sin estar, permite resistir con inteligencia responsable a un supuesto pensamiento único que pretende separar el sujeto que “formado” piensa y actúa bien, del sujeto cultural que meramente está buscando, justamente, su sujeto.

y permite también resistir al miedo de no animarse a buscar una forma de ser sujeto que actúa y piensa bien, y entonces quedarse “anclado” en un sujeto cultural que no busca su sujeto (o que no se lo dejan buscar). es decir, ni etnocentrismo ni fundamentalismo cultural. es decir: resistencia y creatividad. “si sabemos estar, dice Rodolfo Kusch, podemos crear el mundo de vuelta”.

de aquí el dilema ético-político en la relación formación y conocimiento:

- o la formación puede esconder una forma de violencia, si no resiste a un pensamiento único, que pretender “formar” desde un conocimiento que entiende la crítica sin el peso del “estar” y con la ilusión de reducir toda alteridad a la mismidad;
- o la formación manifiesta formas diversas de buscar el sujeto que piensa (el cogito) desde el estar, esa “tierra de nadie” que, por lo mismo es la de todos, y entonces el conocimiento, que “no se ve ni se toca, pero pesa”, se sabe en clave intercultural, porque simplemente manifiesta formas de “estar-siendo”, sin pretender “ser sin estar” y por lo mismo se sabe siempre vulnerable a la interpelación ética del otro en cuanto otro.

es decir, el conocimiento que pone en juego y es buscado en la formación es un diálogo real, porque el punto de partida es una simetría “existencial”, el estar, meramente estar, y no una supuesta simetría “trascendental” (lo que llama Habermas: situación ideal del habla), que siempre esconde el ser depositaria de las únicas reglas del diálogo posible, sin poner en juego una comprensión traductora. el conocimiento “forma” cuando se sabe “deformado” por el suelo que habitamos, y desde ahí mediatiza la teoría con la práctica, interpreta las tradiciones discursivas sobre la formación y, sobre todo, se sabe siempre interpelado éticamente por el rostro del otro en cuanto otro.

II. el campo problemático de lo que llamamos educación ciudadana hoy⁶

el desarrollo del individuo ciudadano solo es posible sobre la base de tomar el poder de la información acumulada (patrimonio histórico) y apropiársela. de aquí la necesidad de discutir los problemas de “formación” cruzándolos con los problemas ético-políticos que conlleva todo intento de formarnos como sujetos ciudadanos y que están estrechamente vinculados con los múltiples y complejos valores que juegan en la densidad del concepto de ciudadanía.

las dimensiones más importantes:

- la pertenencia,
- la autonomía,
- el cuidado de sí
- la responsabilidad

8. pertenencia e identidad

un primer problema tiene que ver con lo que subyace al concepto de ciudadanía en cuanto espacio público de pertenencia a una sociedad determinada. Las formas de esta pertenencia, ligadas a la constitución de las identidades sociales, se dan, habitualmente, cercadas y normadas por supuestas jerarquías “naturales”, legitimadas por tradiciones y costumbres, y fuertemente vigiladas por el poder constituido para mantenerlas vigentes.

el valor de la pertenencia tiene que ver con la formación de la identidad social (en la labor, en el trabajo o en la vida activa⁷). Es imposible formar identidad sin pertenencia. El problema radica en las formas jerárquicas de pertenecer a la ciudad, y en la crisis misma de la idea de ciudad como ámbito de pertenencia (que arrastra, hoy, el concepto moderno de nación y el actual de globalización).

el problema es la cuestión de las relaciones entre ciudadanía e identidad social. se habla hoy de “nuevas formas de ciudadanía”, pensando desde la crisis de esta relación entre identidad y ciudadanía, sea como un diagnóstico de su “fin”,

⁶ En relación con esta cuestión, consideramos muy provocadoras las ideas y conceptos propuestos por el filósofo argentino Carlos Cullen en:

“La construcción de ciudadanía desde la escuela en el ámbito del Bicentenario” (un texto modificado por el autor que tiene como base un artículo publicado en la revista mexicana *Metapolítica*, vol. 11, N° 53, mayo de 2007, con el título “¿Patriotas o cosmopolitas? Los dilemas en la subjetividad ciudadana”, págs. 50-56).

⁷ *la labor* tiene que ver con la reproducción y el cuidado de la vida, tarea especialmente reservada a las mujeres, que por lo mismo forman su identidad social en relación con las necesidades naturales, con un mínimo de aparición en el espacio público de la pertenencia. *el trabajo* tiene que ver con lo necesario para la producción de los medios que permiten la conservación y el desarrollo de la vida, tarea reservada a los esclavos, que por lo mismo forman su identidad social, no sólo en relación a necesidades naturales, sino también sometidos a la ambición de sus señores o amos, con mínima, sometida y vigilada aparición en el espacio público de la pertenencia.

la vida activa tiene que ver con la deliberación y elección del bien común para toda la sociedad, y está reservada sólo a los varones, mayores y no esclavos, que por lo mismo forman su identidad social como agentes libres, con plena aparición en el espacio público de la pertenencia.

argumentando el potencial político de categorías como la de “multitud” (que reemplazaría a la de ciudadanía), sea como nuevas formas de plantear el nexo, tal como aparece en los llamados “movimientos sociales” (que fortalecen, en la lucha ciudadana, la identidad y la pertenencia, sobre todo de grupos que aparecen como “excluidos”).

la formación de ciudadanos no puede eludir el tema de la pertenencia, porque no puede eludir la cuestión de la identidad. el tema está en cómo plantearla sin legitimar desigualdades o igualdades abstractas. cómo resistir a la fragmentación social, sin apelar a las unidades fundamentalistas (raciales o religiosas), o falazmente universalistas (como el pensamiento único).

lo cierto es que si no planteamos la cuestión de la identidad, los ciudadanos que formemos se quedarán sin nombre, sin cuerpo y sin pasiones cotidianas.

9. autonomía y libertad

un segundo problema tiene que ver con lo que subyace al concepto de ciudadanía como un espacio público generado no desde la pertenencia a una sociedad determinada, sino desde un “estado de naturaleza, presocial”, donde simplemente todos somos iguales y libres. es decir, estas personas morales autónomas son las autoras del texto del pacto social y las constructoras de su escenario, el espacio público.

en los tres modelos fuertes del pacto social (Hobbes, Locke, Rousseau), la ciudadanía es (aparece como) el resultado de un pacto de individuos iguales y libres, aparentemente sin ninguna pertenencia a una sociedad determinada, y que hacen el contrato justamente para preservar la igualdad y la libertad. en los tres casos se pone en juego el intento es desprenderse de las pertenencias a un orden jerárquico, natural o social, determinante de las identidades.

sin embargo, es necesario ver cómo, en forma solapada, aparecen los temas ligados a la identidad social y a la pertenencia, creando nuevas jerarquizaciones poscontractuales, porque el ejercicio real de la libertad e igualdad requiere como condición de posibilidad (y simultáneamente):

- (1) evitar la guerra de todos contra todos o defender la vida de cada uno
- (2) evitar el robo de lo propio, producto del trabajo, o defender la propiedad privada
- (3) evitar el despojo de la dignidad, que es igual en todos, o defender la libertad de cada uno

entonces,

para evitar (1) -> la identidad social se forma desde la pertenencia a una soberanía territorial y a un orden interno en las relaciones de la convivencia (que termina siendo, muchas veces, la “defensa o seguridad nacional”)

para evitar (2) -> la identidad social se forma ahora de acuerdo con las leyes del mercado y la pertenencia es a una clase social.

para evitar (3) -> la identidad social se forma ahora en la estricta esfera de lo privado o bien en las luchas reivindicatorias de los diferentes.

el desafío educativo es formar ciudadanos autónomos, pero donde la autonomía sea el resultado más el proceso de una lucha por el reconocimiento, y no un postulado abstracto, que ha legitimado muchas veces la exclusión del diferente, porque se supone que el otro no es razonable o no usa bien su razón.

de lo que se trata es de resistir a un mero pluralismo de tolerantes e introducir el tema del reconocimiento y del aprendizaje mutuo. la tolerancia es el umbral mínimo de la convivencia justa, pero no se sostiene sin lucha por el reconocimiento y sin aprendizaje mutuo.

10. cuidado de sí y creatividad

no basta con contraponer la ciudadanía desde la pertenencia a la ciudadanía desde la autonomía: lo importante es la voluntad de poder crear valores; el no perderse en el anonimato del “se” dice o “se” hace; y el cuidado de sí, rechazando toda objetivación de la subjetividad.

el desafío es resistir al disciplinamiento represivo de la subjetividad⁸. buena parte del “malestar en la ciudadanía” tiene que ver con esta naturalización de la diferencia en la igualdad, y en esta inclusión de la exclusión, que implica el contrato social. lo que se muestra aquí es la ambigüedad de meramente apelar a las “virtudes” propias del ciudadano, o meramente proclamar los “derechos civiles, sociales y políticos”, y el usar esas mismas virtudes y esos mismos derechos para dominar las singularidades o la misma especie.

el desafío educativo es formar ciudadanos celosos del cuidado de sí, resistentes a todo intento de objetivación o dominio de su subjetividad, pero capaces, simultáneamente, de comprometerse en proyectos comunes, sin debilitar la identidad ni renunciar a la autonomía.

no puede haber formación ciudadana sin atender el reclamo de las subjetividades sujetadas.

⁸ dice Carlos Cullen: resistir “ante la perversión de un contrato social, que al incluir plantea el estado de excepción, y que en nombre de la autonomía, ligada al “buen uso de la razón”, termina legitimando relaciones de disciplinamiento de las singularidades y llega, hoy día, hasta el fenómeno del llamado biopoder”.

11. vulnerabilidad y responsabilidad

actualmente, la ciudadanía está presionada por el problema de la pertenencia, el de la autonomía y el del cuidado de sí mismo, y también por “algo” que finalmente justifica el valor ético de la ciudadanía: se trata de la responsabilidad, que es previa a toda pertenencia, toda autonomía y todo cuidado de sí y que, al mismo tiempo, es lo que las hace justas.

la responsabilidad la tomamos aquí en el sentido de lo que se constituye como “previo” a toda pertenencia, a toda autonomía, a todo cuidado de sí, como un más allá de la esencia u otro modo de ser: es la interpelación del otro en cuanto otro la que nos constituye en responsables, simplemente desde siempre, y que abre el espacio del sí o del no, de la acogida o de la dominación⁹.

en sentido estricto, esta es la dimensión ética de la ciudadanía, que nos permite resignificar pertenencias, autonomías y cuidados de sí. Se trata de la justicia previa a toda comprensión de la justicia como “legalidad” o como equidad.

en última instancia, la formación ciudadana encuentra en la responsabilidad, generada por la interpelación ética del otro, la garantía única de poder trabajar la identidad social, la autonomía personal, el cuidado de sí como una sinergia en la búsqueda del bien común, en el respeto de la dignidad y en el poder hacernos cargo de los que ya no están, porque fueron víctimas, o de los que todavía no están y pueden ser víctimas.

⁹ este es peculiar sentido que le da Emmanuel Lévinas a la noción de responsabilidad.